



Tréma

42 | 2014

Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants :
enjeux didactiques et pédagogiques

Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action

Annemarie Dinvaut



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3243>

DOI : 10.4000/trema.3243

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2014

Pagination : 128 - 137

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Annemarie Dinvaut, « Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3243> ; DOI : 10.4000/trema.3243

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action

Annemarie Dinvaut

- 1 Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
[...]
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
Le loup et l'agneau, Jean de la Fontaine
- 2 La capacité à rencontrer l'autre et ses cultures s'inscrit dans les valeurs associées aux pratiques plurilingues. Elle constitue également l'un des objectifs de l'enseignement des langues. Aussi adopterons-nous pour cet article le terme de langue-culture, d'abord proposé par Robert Galisson, et qui exprime la relation intime entre langue et culture, entre variétés d'une langue et diversités de cultures. Il est malaisé d'étudier la langue, fait social, hors de son contexte culturel. Il le serait tout autant d'aborder la culture sans évoquer la langue qui la porte. Nous faisons l'hypothèse que l'exposition d'éléments culturels ne permet pas toujours leur compréhension, d'autant plus lorsque les tentatives d'objectivation en accentuent l'extériorité. Et que, à l'inverse, faire sienne la culture cible, « l'arpenter », en vivre une activité, permet de l'éprouver : à la fois la ressentir et mettre

à l'épreuve conjointement les deux cultures, la sienne et celle que l'on rencontre. Dans cette optique, nous analysons ici quelques écueils de l'enseignement transmissif d'éléments de la culture-cible, puis relatons des dispositifs de formation qui privilégient des démarches d'appropriation et de réflexion.

I. De quelques filtres entre les apprenants et les langues-cultures

- 3 Les obstacles à la didactique plurilingue sont d'ordre matériel, institutionnel, politique et historique. De plus, les représentations des acteurs sur les pratiques plurilingues et sur la pluralité culturelle jouent une part non négligeable sur la prise en compte - ou non - de celles-ci dans le monde scolaire.

I. 1. Le plurilinguisme, entre principes affichés, prescrits implicites et situations dans la classe.

- 4 Les institutions éducatives, qu'il s'agisse d'instances européennes ou nationales, prennent en compte dans leurs recommandations et leurs programmes les travaux sur les pratiques langagières, les contacts de langues et les migrations. Ces travaux, qu'il s'agisse de la linguistique (tels ceux de Lüdi, Py), de la sociolinguistique (Blanchet, Rispail *et al.*), des sciences de l'éducation, des recherches sur l'interculturel (Byram, Zarate *et al.*), encouragent à valoriser les pratiques plurilingues et les cultures plurielles. Cependant, la reconnaissance des compétences plurilingues des élèves par les enseignants et leurs institutions restent le plus souvent largement en deçà de ces recommandations, mais aussi de la diversité et des potentialités effectivement présentes dans les classes - qu'il s'agisse de l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation ou d'une langue étrangère, en l'école primaire ou secondaire. Or, « *ce n'est pas tant [l'aptitude des enfants] qui est importante, mais plutôt la manière dont elle est affichée dans le milieu interactionnel de la classe et dont elle est évaluée au regard des postulats du système scolaire* » (Gumperz, 1989, p. 109).
- 5 Les raisons de cette difficulté à accueillir la pluralité sont nombreuses : les parcours des élèves et des enseignants, les contextes sociologiques, les contraintes matérielles, le poids des représentations constituent un réel, multiple, complexe, intrusif, qui résiste aux recommandations. Qu'il soit occulté, mis à l'écart dans un souci d'égalité républicaine et d'indifférence aux différences, ou exalté, valorisé et transformé en ressource didactique, ce réel entre chaque matin dans la classe : l'histoire des dominations, les hiérarchies politiques et socio-économiques, les dynamiques liées aux revendications de droits linguistiques ; et aussi les parcours socio-économiques et familiaux des élèves et de l'enseignant, la diversité et les statuts de leurs langues et de leurs cultures.
- 6 Pour les sociolinguistes et les didacticiens des langues, les systèmes linguistiques et culturels sont, comme le rappelle Gumperz à propos des variétés langagières, « *différents mais égaux* » (1989, p. 108). Mais l'enseignant, quels que soient son éthique, son souci de valider chaque parcours d'élève, sa connaissance des travaux de linguistique et d'anthropologie, accueille des langues dont les différences de statut perdurent dans la salle de classe. Ces différences sont portées par chacun des acteurs présents, par la

disparité des ressources, leur visibilité, leur médiatisation.

Il en est de même des cultures associées à ces langues.

- 7 Les recommandations et directives données à l'enseignant sont prises dans de nombreuses contradictions. Si les intentions et principes affichés donnent la part belle au plurilinguisme et aux cultures plurielles, ils sont somme toute peu visibles : les études du Conseil de l'Europe sur le plurilinguisme et l'interculturel ou les rapports de la Délégation à la langue française et aux langues de France sur la diversité linguistique en France restent peu diffusés. Du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, n'est appliquée largement que la grille des niveaux A1 à C2 dans les cinq compétences de communication, ce qui restreint considérablement la portée des propositions faites par ailleurs. Que ce soit en termes de contenus d'enseignement ou d'évaluation, les programmes de l'éducation nationale française ne prévoient pas de place pour les pratiques plurilingues. A l'inverse, sont enseignées prioritairement les langues dominantes. L'enseignement de langue privilégie la variété la plus proche de la langue standard, peu de ressources sont disponibles pour les langues dont le statut et la diffusion sont réduites. Tout ceci constitue des prescrits implicites : l'institution scolaire et son environnement tendent à reléguer plus qu'à valoriser les potentialités plurilingues des élèves, particulièrement si elles sont associées à des langues ou à des catégories sociales minorées.

I. 2. L'enseignant d'une culture-cible, ambassadeur sans visa ?

- 8 Le premier représentant auprès des élèves des savoirs culturels associés aux langues cibles est généralement l'enseignant. Il incarne d'autant plus ces savoirs qu'il a souvent fait le choix d'enseigner la langue-cible en question, et s'applique à en montrer les meilleurs aspects. Mais il est aussi représentant de la norme linguistique et évaluateur, ce qui ne joue pas nécessairement en faveur d'un sentiment d'intimité, de la part des élèves, avec les éléments de culture présentés. La présence d'assistants, plus jeunes, potentiellement plus proches de variétés culturelles moins standardisées, est censée pallier cet inconvénient.
- 9 Les savoirs culturels associés aux langues-cibles sont souvent transmis de manière frontale. Leur introduction en classe est associée à un discours descriptif et narratif, tenu par l'enseignant, l'assistant ou par les élèves après exploration de documents livresques ou en ligne. En termes de compétences, ces activités développent le repérage, la prise d'indices, la lecture et la compréhension de la culture-cible. La découverte active des cultures cibles ne va nécessairement de pair avec l'action dans les cultures découvertes. C'est la transmission-réception de données qui est privilégiée, au détriment d'une compréhension intime, qui pourrait faire écho au vécu des apprenants. Ces écueils d'une démarche informative ont été largement développés et ont pu amener à discréditer les connaissances culturelles, à tout le moins à les dissocier des compétences interculturelles, qui seraient mieux développées via la rencontre avec des porteurs de la culture-cible et via les activités connexes. Cependant, ces projets, correspondances, échanges, voyages, ne garantissent pas toujours une meilleure compréhension de l'autre, et peuvent même contribuer à l'exotisation et exacerber le ressenti identitaire (Abdallah-Pretceille, 2004, pp. 101-103).
- 10 Comment, dans ces conditions, aborder les savoirs culturels, surévalués ou décriés, plus ou moins isolés des compétences linguistiques et culturelles ?

I. 3. La construction d'un authentique bien peu réel

- 11 Dans le contexte de l'état-nation à la française s'est instauré un lien fort entre la nation et la langue française, avec pour conséquence la relégation des pratiques plurilingues. En corollaire, la présentation des faits de culture donne la part belle à une culture présentée comme homogène, et la variété de l'Île de France (de la Tour Eiffel à Versailles) est souvent promue au rang de culture nationale. Les autres variétés culturelles régionales sont minorées au même titre que les variétés linguistiques. Pour l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol, du français, les variétés culturelles associées aux zones de diffusion de la langue sont peu représentées. Quant aux variétés socio-culturelles, elles ne sont envisagées que sous l'angle du registre de langue : ainsi les personnages des manuels de langue étrangère au primaire sont-ils principalement des enfants et leurs parents trentenaires, citadins, travaillant dans le secteur tertiaire (Dinvaut, 2008, pp. 397-410). L'analyse de manuels de français langue seconde montre des absences comparables en ce qui concerne la pluralité et l'interculturalité (Verdelhan, 2006, pp. 81-69).
- 12 Ces manuels proposent inévitablement une vision du monde ou de la "culture cible", habituellement issue de la doxa et des expériences et perceptions des auteurs de manuels. En faisant intervenir tel personnage (qui devient le représentant d'un groupe national et ethnique), en montrant telle image (souvent issue des médias), en déclinant telle information (sociologique-statistique), les auteurs courent le risque de réduire l'Autre et de le fondre dans un ensemble homogène (Dervin, 2011, p. 38).
- 13 La simplification du fait linguistique, née de la représentation selon laquelle il vaut mieux simplifier la langue présentée que la tâche de l'élève, est un autre appauvrissement de la culture langagière qui est enseignée : la diversité réelle de la langue n'est pas offerte à l'apprenant ; les multiples fonctions des variétés, de l'accent marqueur d'identité au registre qui constitue une adaptation à la situation de communication, sont évacuées. Au final, le prescrit d'authenticité et de pluralité est rarement atteint dans les ressources mises à disposition de l'enseignant.

I. 4. Une réflexion trop peu réfléchissante

- 14 La monstration et la transmission de données culturelles créent des connaissances, mais ont peu d'impact sur la capacité à rencontrer et à comprendre l'autre. Elles risquent de provoquer une vision essentialiste des différences culturelles (les Allemands arrivent à l'heure, les Français ...), de figer la capacité à envisager tant la diversité que la possibilité de modifier son regard et ses propres habitudes.
- 15 Le débat, cher aux didacticiens contemporains, précieux pour la construction de la réflexion, la confrontation et la mutualisation, est difficile à maîtriser, tout particulièrement dans le domaine culturel : orienté vers la seule connaissance, il risque de provoquer une surenchère de stéréotypes (qu'ils aillent dans la même direction ou qu'ils s'opposent, donnant alors l'illusion d'un débat constructif).
- 16 Il accentue alors la distance à « l'autre », qu'il s'agisse d'une situation d'enseignement ou de formation d'enseignants. Patricia Lambert (2009, p. 43-55) analyse comment les temps de débats, lors de sessions de formation d'enseignants à la pluralité culturelle, ont pu être dominés par une « tonalité normative » et des « postures radicales », catégorisantes. Elle

souligne l'importance de la « pédagogie du "détour" [...] dans les démarches d'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle », pour les élèves comme pour les enseignants.

- 17 Décentration et retour sur soi sont deux de ces détours fructueux. L'apprentissage de la compétence interculturelle, comme le rappelle Wamba (2010, pp. 193-197), « *ne se réalise ni par une simple transmission de connaissances didactiques, ni par mimétisme de comportements, mais par la construction expérimentale* ».
- 18 Pour participer de la capacité à rencontrer l'altérité, le débat ne doit pas exposer les savoirs de chacun, mais amener à réfléchir sur l'expérience et sur soi-même : analyser son expérience, faire la part de l'implicite et de l'explicite, du ressenti et du réel, interroger ses propres étonnements et ses résistances, s'obstiner à considérer l'incertitude et le tâtonnement comme plus fructueux que les pseudo-vérités assénées. L'enseignant est alors moins celui qui dispense des savoirs que celui qui met en place des situations génératrices de questionnements et d'apprentissages.

I. 5. « *On regarde, on touche pas* »

- 19 Nous avons vu comment la didactisation des réalités culturelles et leur ajustement à l'espace d'un état-nation tendent à les aseptiser et à les altérer. Par ailleurs, l'enseignant et l'élève s'autorisent rarement à agir délibérément sur les cultures abordées en classe, à les modifier, qu'elles soient ou non en lien avec une langue enseignée. Le double souci d'exactitude et de respect de la culture de l'autre est associé à l'interdit d'agir sur et avec la culture étrangère. Comment franchir la distance qui sépare les apprenants d'une culture, lorsque celle-ci est en quelque sorte sacralisée ? Comment les élèves peuvent-ils en percevoir la dynamique si eux-mêmes ne sont pas invités à la transformer ?
- 20 La légèreté des programmes, en matière de contenus culturels, est l'une des voies possibles. Si dans le cadre de l'enseignement formel, en effet, la langue dite standard prend le pas sur les variétés de langue, et reste l'objectif prioritaire, les contenus culturels échappent plus facilement à la pression curriculaire : ils peuvent être abordés indépendamment de l'enseignement des langues, via différentes disciplines, à travers des projets, et avec pour objectif des savoir-faire et des savoir-être dont les contours et les modalités d'approche sont souples.
- 21 Ils peuvent aussi, lorsqu'ils sont présentés dans une démarche telle que l'éveil aux langues et aux cultures, amener les apprenants à comparer, à découvrir, à présenter leurs propres expériences, et, en cela, contribuer à restaurer la dignité de chaque élève, créer les conditions de construction de connaissances complexes et de reconnaissance des identités plurielles présentes dans la classe.
- 22 Aussi proposons-nous, en formation, un mouvement à l'opposé de ce qui a cours généralement : présenter les réalités culturelles dans leur complexité et leur diversité, au lieu de les uniformiser et de les simplifier. Autoriser l'apprenant à arpenter l'autre culture, à la faire sienne. Celle-ci alors ne sera plus une cible éloignée, mais un espace à partager avec les porteurs habituels de cette culture.

II. Autoriser les apprenants à arpenter les cultures, via un dispositif pluriel

- 23 Créer cet espace est l'objectif d'une étape de formation initiale à l'enseignement des langues, centrée sur la culture. Ce dispositif est l'un des éléments du cours « *Apprentissage d'une langue nouvelle* » en master de Français Langue Étrangère (Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse). Le cours ne cloisonne pas la didactique des langues pour enfants et pour adultes. Il repose sur une mise en situation (douze heures d'apprentissage du chinois ou de l'arabe) et sur son analyse (douze heures consacrées au retour sur cette expérience et à la réflexion didactique). Sont privilégiées les stratégies métalinguistiques et métacognitives, les compétences plurilingues, la place du sensoriel dans l'apprentissage d'une langue. Les dispositifs mis en œuvre avec les étudiants sont transposables par eux-mêmes en tant qu'enseignants, ils sollicitent la créativité et la réflexion métasensorielle :
- En ouverture du cours, les étudiants sont invités à rédiger leur biographie langagière et à envisager des modalités de recueil des biographies langagières de leurs futurs élèves ;
 - Sur la durée du cours, l'écriture d'un journal d'apprenant amène chaque étudiant à analyser son expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle et à envisager des perspectives didactiques pour le français langue étrangère (ou une autre langue, puisque ce cours du Master FLE est aussi ouvert à des étudiants de DU FLE qui enseigneront l'anglais, l'espagnol ou l'italien) ;
 - Également sur la durée du cours, chacun crée un *croquage de langues*¹, représentation de la relation plurisensorielle à la langue en cours d'apprentissage, via une création plastique et individuelle ;
 - Enfin, le dispositif collectif et individuel que nous analysons ici amène les étudiants à sélectionner et à didactiser un élément culturel, sur trois séances.

II. 1. Didactiser le culturel dans une perspective actionnelle

- 24 Notre hypothèse est la suivante : lors de la rencontre avec des éléments culturels opaques, voire dérangeants, l'implication de l'apprenant lui permet-elle d'accéder à une meilleure lecture et à une meilleure compréhension ?
- 25 Nous demandons à chaque étudiant de sélectionner un fait culturel qu'il connaît bien et considère comme peu connu ou mal compris, et de le présenter aux étudiants de son groupe. Chaque groupe sélectionne celui qui leur paraît susceptible d'être plus particulièrement opaque ou méconnu, et conçoit un dispositif pour le faire découvrir de manière active par les autres étudiants. Suite à cette activité, nous avons demandé aux étudiants d'inclure dans leurs travaux la liste des éléments culturels « opaques » retenus pour la didactisation, mais aussi ceux qui avaient été présentés en première étape, et d'explicitier leur choix.

II. 2. Des choix éclairants

- 26 Notre analyse des choix des étudiants et des motivations de ceux-ci prend en compte les biographies langagières recueillies au début du cours. Une partie des étudiants ont motivé leur choix, d'autres ne l'ont pas fait. Par ailleurs, certains ont sélectionné deux voire trois éléments de culture, d'autres n'ont pas contribué à cette étape de l'activité.

Notre décompte porte donc à la fois sur le nombre de faits culturels proposés et sur le nombre d'étudiants.

- 27 Sur les vingt-sept éléments de culture choisis, neuf sont des fêtes traditionnelles locales, régionales ou internationalement connues, huit sont des traditions associées à des fêtes religieuses ou à la spiritualité, trois des éléments du rituel de repas, deux événements marquent les saisons, l'un concerne la communication non verbale (trinquer, la gestuelle associée à la langue française), l'un est une nouvelle pratique liée au tourisme, l'un est une fête nationale, l'un est un personnage de légende associé à une ville, l'un est une parure. Les étudiants en ont une très bonne connaissance, ils ont une forte proximité avec ces éléments de culture. Ce n'est pas le cas pour seulement deux d'entre eux.
- 28 Dix-huit des choix ont été explicités par les étudiants. La biographie langagière des étudiants coïncide souvent avec leur biographie culturelle : dix éléments choisis concernent une région ou un pays dont les étudiants ont mentionné la langue (hormis le français) dans leur biographie langagière.
- 29 L'importance du culturel dans les interactions n'est mentionnée qu'une fois, à propos de la gestuelle.
- 30 Les étudiants considèrent que sont peu connus, ou mal compris, douze traits culturels (sur 27) de régions où eux-mêmes ou leurs parents vivent, ou ont vécu. Leur conception de la distance ou de l'opacité culturelle n'est pas nécessairement associée à l'étranger, ni au lointain : seulement 7 éléments appartiennent à des cultures étrangères, 5 concernent l'ensemble de la France, 15 des régions de France. Les étudiants notent la faible diffusion des faits culturels, y compris à l'intérieur même de l'espace français. Une étudiante s'étonne que la Saint-Nicolas, célébrée en Alsace et Lorraine, soit si peu connue dans le sud de la France.
- 31 Leurs choix mettent aussi en évidence la pluralité culturelle, collective et individuelle, des étudiants : plusieurs viennent de contrées différentes de celle où ils vivent actuellement ; huit des douze étudiants qui motivent leur choix soulignent leur appartenance à plusieurs cultures. Trois évoquent le lien affectif fort avec le fait culturel choisi : *« J'ai grandi à Mayotte donc j'ai vu et participé à des deba [danses traditionnelles de Mayotte] et ça me manque »* ; *« Je voulais présenter quelque chose que j'aime, que j'adore, et que je trouve beau, en espérant bien sûr que ça plaise à mon public »*.
- 32 Les motivations exprimées par quatre étudiants mentionnent les valeurs : le shark feeding dérègle l'équilibre ancestral entre l'homme et la nature en Polynésie, le Carnaval de Venise permettait la liberté d'expression ; l'anniversaire du débarquement des premières colonies anglaises en Australie est aujourd'hui contesté, en particulier par les populations aborigènes. Une étudiante soulève la question des éléments culturels incompréhensibles, voire considérés négativement par les enseignants eux-mêmes :

J'ai choisi la Feria comme fait culturel opaque parce que bien que ce soit très connu dans notre région, ce n'est pas mondialement connu comme le festival d'Avignon par exemple. Donc ce fait pourrait être découvert par des élèves de n'importe quelle autre région de France ou pays du monde.

J'ai choisi la Feria non pas parce que j'y participe ou que je vais dans les villes qui l'organisent, au contraire c'est parce que j'ai une mauvaise vision de cette fête. Pour moi c'est une occasion de tuer des taureaux et de boire à s'en rendre malade. Je n'y vais que très rarement et c'est pour suivre mes amis. Je sais que cette vision est très réductrice et que c'est parce que personne ne m'a jamais expliqué quel était le réel but de ce rassemblement. Je voulais donc présenter ce fait culturel à une classe afin de justement tenter d'expliquer les origines de la Feria et de découvrir

des faits intéressants et non pas de transmettre cette mauvaise opinion qui ne concerne que moi. À l'origine cette fête est très appréciée par les touristes et les locaux, et je voulais que de jeunes élèves par exemple, apprennent pourquoi cette fête a tant d'importance et pourquoi elle perdure depuis des années dans nos régions du sud-est.

II. 3. La démarche didactique

33 Sur les dix-sept éléments présentés, sept ont été choisis pour des raisons didactiques :

- la distance culturelle, l'étonnement, la découverte sont vus comme des facteurs de motivation : à propos d'O-Bon, fête japonaise des ancêtres et des Yurei (esprits vengeurs), la « dimension de fantastique ou de peur peut attiser l'esprit »
Si j'étais une étrangère [...], je voudrais qu'on me présente quelque chose de typiquement français, mais en même temps pas trop cliché. J'aimerais découvrir quelque chose que je ne trouverai pas facilement sur internet ou dans des guides touristiques. J'aimerais que le professeur me fasse découvrir quelque chose [qui] change du traditionnel "Paris".
- le fait culturel peut se prêter à des activités en classe : fabrication de poissons d'avril ou de masques du Carnaval de Venise, atelier plastique autour des couleurs ;
- il permet d'aborder les émotions : association entre émotions et couleurs avec la fête indienne de Holi, les déclinaisons de la peur à la fois différentes et si proches, avec O-Bon ;
- les ressources didactisables sont nombreuses : les comédies, articles, vidéos consacrées à Punxsutawney Phil, la marmotte qui prédit la météo en Pennsylvanie.

34 Dans chaque groupe, un étudiant est porteur de l'élément culturel choisi. Il explicite en quoi il s'agit d'un élément important de sa propre histoire. Ses co-équipiers sont dans une situation comparable à celle d'enseignants « non-natifs » : ils découvrent un fait culturel qui n'appartient pas à leur vécu, se l'approprient pour le partager à leur tour. Tous coopèrent pour construire un scénario didactique dans une perspective actionnelle. Ils mettent en place des activités théâtrales, narratives, plastiques. Les contenus culturels ne sont pas exposés, mais abordés de façon la plus active possible. Une partie seulement des informations est donnée par les étudiants-enseignants : les étudiants-apprenants découvrent le fait culturel abordé par étapes, à travers l'activité mise en place. Le débat d'élucidation remplace le discours expositif et le débat d'opinions. Les documentations ne sont données qu'en dernière étape, en validation.

III. Conclusion

- 35 Il n'est pas possible d'assurer que ces activités conçues et conduites par des groupes d'étudiants augurent de la capacité de chacun, à l'avenir, à s'éloigner du modèle transmissif et expositif, à permettre aux apprenants de s'approprier des éléments de cultures différentes. Elles auront pour le moins mis en lumière l'importance de l'explicitation d'un élément de culture par celui qui le connaît intimement, les variétés des cultures cibles, et les possibilités de les enseigner de manière active.
- 36 Les étudiants ont explicité les variétés culturelles liées à la langue-culture française, ont exprimé une partie de leur propre pluralité culturelle. Ils ont formulé à quel point la tâche de mettre en contact différentes cultures est complexe. Ils ont fait l'expérience de faire agir et d'agir dans des cultures différentes de la leur, sans dommage pour celles-ci : à boire dans le cours d'une autre culture, nous ne l'altérons pas. Nous nous y désaltérons :

nous enrichissons notre propre palette culturelle, à l'échelle individuelle, au sens où l'entendait Levi-Strauss (1952, 1987) lorsqu'il comparait les cultures à des joueurs et les invitait à collaborer, à opter pour une conduite cumulative, à combiner leurs mises respectives et à se donner ainsi de meilleures chances pour progresser. Nous nous réfléchissons dans le cours de ces autres cultures, et apprenons ainsi sur nous-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2004, 1ère édition 1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Dervin, F. (2009). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dinvaut, A.-M., (2008). The identities in textbooks: any reflection of/upon cultural and linguistic diversity? In Ross, A. & Cunningham, P. (Ed.), *Reflecting on Identities: Research, practice and innovation*. Londres: CiCe.
- Gumperz, J. (1985). *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Lambert, P. (2009). Déconstruction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué. In Matthey, M. & Simon, D.-L. (Dir.), *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives*, revue Lidil n° 39, Grenoble : ELLUG.
- Levi-Strauss, C. (1re édition 1952, 1987). *Race et histoire*. Paris : Denoël.
- Verdelhan, M. (2006). L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée. In Condei, C. ; Dufays, J.-L. & Lebrun, M. (Ed.), *L'interculturel en francophonie, Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil-Wodon : EME.
- Wamba, R. S. (2010). L'intercompréhension : une conscience métacommunicative pour une plus grande valorisation de l'interculturel. In Blanchet, P. & Martinez, P. (Ed.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

NOTES

1. Dinvaut, à paraître, « Cueillette et croquages de langues », Colloque international « Art, interculturel et apprentissage des langues et des cultures » UCO, CIRHiLL-LALIC, Angers, septembre 2011.

RÉSUMÉS

Comprendre une culture différente de la sienne n'est pas chose facile, et en classe, la distance cognitive et affective des apprenants vis-à-vis de la culture enseignée reste souvent importante. Nous présentons ici une formation à l'interculturel auprès d'étudiants de Master français langue étrangère : dans le cadre de l'apprentissage d'une langue nouvelle et de son analyse didactique, les étudiants sont invités à partager des savoirs culturels et à envisager l'enseignement d'une culture-cible via l'implication et la coopération des apprenants.

The comprehension of a new culture is a difficult task. Learners often stay aloof from the target culture, both cognitively and affectively. We present an intercultural teacher training-course (French as a Foreign or Second Language Master). Students analyse their learning of a new language from a didactic point of view. They share about cultural features and are encouraged to develop their learners' involvement and cooperation.

INDEX

Mots-clés : approche holistique, culture-cible, perspective actionnelle

Keywords : holistic and action-oriented approach, target culture

AUTEUR

ANNEMARIE DINVAUT

Maître de conférences, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Laboratoire Identité Culturelle, Textes et Théâtralité (ICTT), EA 4277